



Práticas pedagógicas inclusivas: reflexões constituídas a partir da implementação curricular

Inclusive pedagogical practices: reflections constituted from the curricular implementation

Edilania Reginaldo Alves

Universidade Regional do Cariri – URCA; <https://orcid.org/0000-0001-6045-7254>

edilaniaalves@yahoo.com

Resumo

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem legitimar demandas que já há algum tempo estavam totalmente desassistidas no âmbito escolar. Tal ato, foi presidido de questionamentos referentes às práticas docentes e se estas oferecem possibilidades de aprendizagem para este público, visto os padrões homogeneizadores da escola. Esta análise trata-se de um estudo qualitativo e que teve como base a pesquisa bibliográfica, no qual objetivamos apresentar a necessidade de uma ressignificação das práticas pedagógicas a fim de atender as atuais demandas da escola, a partir de uma reflexão sobre a análise do currículo. Tais elementos permitiram perceber que a operacionalização das práticas inclusivas é um desafio e que devemos ressignificar nossas práticas numa perspectiva multicultural, rompendo estigmas e barreiras que possam gerar impedimentos neste percurso, onde novos caminhos precisam ser estruturados a fim de favorecer o processo de ensino e aprendizagem desse segmento.

Palavras – chave: Práticas Pedagógicas. Inclusão. Currículo.

Abstract

The National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008) legitimizes demands that for some time were totally unassisted in the school environment. This act was presided over by questions related to teaching practices and whether they offer learning possibilities for this public, given the homogenizing patterns of the school. This analysis is a qualitative study that was based on bibliographic research, in which we aimed to present the need for a resignification of pedagogical practices in order to meet the current demands of the school, based on a reflection on the analysis of the curriculum. These elements allowed us to realize that the operationalization of inclusive practices is a challenge and that we must resignify our practices in a multicultural perspective, breaking stigmas and barriers that can generate impediments in this path, where new paths need to be structured in order to favor the teaching and learning process of this segment.

Keywords: Pedagogical Practices. Inclusion. Curriculum.

1 Introdução



A atual conjectura social referencia um modelo de ensino que oferece poucas possibilidades de se operacionalizar práticas que visem à concretude da inclusão. O processo pedagógico reflete traços excludentes que se manifestam das mais variadas maneiras, inviabilizando o crescimento pessoal e intelectual dos estudantes. As transformações advindas desta nova demanda não devem se limitar a estruturas arquitetônicas, mas envolver o currículo, avaliação e práticas pedagógicas que valorizem as diferenças. Nessa perspectiva, o ingresso destes no âmbito escolar, deu origem a discursões acerca da condição e qualidade da oferta deste ensino, visto os padrões homogeneizadores que caracterizam a escola que mesmo devendo assegurar a permanência de todos, sua realidade ainda prima por estruturas pedagógicas conservadoras que acabam por investir apenas na permanência de alguns grupos.

Diante deste cenário, Patto (2008), chama a atenção para a “inclusão marginal”, onde os indivíduos são integrados parcialmente às propostas educacionais. Que assumem dessa forma, um papel contraditório, de modo que os mesmos são segregados indiretamente ao terem seu processo de ensino-aprendizagem renegado, já que o caráter educativo e sua localização didática pedagógica são pautados em iniciativas educativas que primam pela padronização curricular, o que dificulta o acesso da pessoa com deficiência aos conteúdos escolares, negando assim, a real inserção cultural e social desse indivíduo.

A garantia de acesso ao currículo faz diferença no processo de ensino e aprendizagem, sendo importante investir em estudos para o avanço do mesmo no cotidiano escolar. Desse modo, faz-se necessário aprofundar debates que relacionam as diretrizes legais e suas condições reais de operacionaliza-las, refletindo sobre alternativas que rompam com padrões homogeneizadores e originem condições objetivas para o ensino-aprendizagem deste público.

Nesse sentido, este estudo busca apresentar a necessidade de uma ressignificação das práticas pedagógicas a fim de atender as atuais demandas da escola, a partir de uma reflexão sobre a análise do currículo.

Considerando este estudo como algo relevante no que se refere à construção de iniciativas que favorecem a inclusão escolar desse segmento, bem como também na



contribuição de discussões curriculares acerca da acessibilidade para este público, haja vista o número escasso de produções acadêmicas sobre o tema. Lançando uma maior discussão ao público em geral sobre a necessidade de um olhar diferenciado sobre o currículo escolar, a escola e os estudantes com deficiência. Na perspectiva que os resultados provenientes da mesma tragam elementos importantes para a crítica e superação de práticas, que continuam por deixar este segmento à margem desse processo.

2 Metodologia

O presente estudo foi norteado pela abordagem qualitativa, entendendo-a como a mais adequada para este estudo já que pretendemos compreender os aspectos teóricos sobre a inclusão e seus mecanismos de operacionalização.

Sobre isto, Lakatos e Marconi (2001) subtendem que o método qualitativo é enfocado como um trabalho de conhecimento social que: “[...] atinge dimensões como a simbólica, que contempla os significados dos sujeitos, a história que privilegia o tempo consolidado do espaço real e analítico e por fim a concreta que se refere às estruturas aos atores sociais em relação” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p.35)

Para coleta dos dados e reflexões apresentadas, foram realizados estudos baseado nos seguintes autores: BEYER (2006), BOOTH e AINSCOW (2002) MANTOAN (2011), BUENO (1993), CANDAU (2011), CARVALHO (2009), CORREIA (2016), FREIRE (1980), MANTOAN (2011), MAGALHÃES (2011), MELO (2010), MITTLER (2003), PADILHA (2007), SACRISTÁN (2000), no qual analisamos de modo reflexivo as obras produzidas que atendessem as expectativas de nossos questionamentos, caracterizando a pesquisa como de cunho bibliográfico. Segundo Gil (2002, p.44), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Como passos para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos os apontados por Moreira e Caleffe (2008), que percorrem o caminho de destaque dos objetivos, o plano de trabalho, a fonte a ser pesquisada, a leitura de material para aprofundamento (referências), fichamentos e análises das leituras que apontavam debates sobre, práticas inclusivas e currículo e, por fim, a elaboração do artigo.



3 Resultados e Discussão

O cotidiano escolar em sua maioria não revela um currículo aberto passível de modificações e com experiências favoráveis de modo a promover uma efetiva aprendizagem.

Desse modo, o debate acerca do currículo escolar, é altamente necessário nas discussões sobre práticas inclusivas, posto que o mesmo oportuniza uma reflexão sobre: [...] como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar no contexto escolar o interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar. (SACRISTÁN 2000, p. 30).

Ponderamos ainda, o mesmo como um elemento fundamental para efetividade de uma educação inclusiva, posto que, para que haja inclusão é necessário que as escolas tenham uma organização curricular dinâmica suscetível a alterações, para assim responder às diversas necessidades dos educandos. Difunde assim, o desafio de pensar o currículo aberto às diferenças de toda a natureza a fim de enriquecer o âmbito cultural escolar através de uma organização curricular capaz de atender a todos.

Por este viés, Bueno (2008), questiona sobre o discurso democrático que ampara estas políticas compensatórias, que escondem a seletividade escolar, no qual o autor avalia a “dicotomia entre os saberes destinados aos “bem aquinhoados” e os saberes destinados aqueles apenas capazes das “necessidades básicas de aprendizagem” (MAGALHÃES e CARDOSO, 2011, p.19), nesse sentido incorremos na possibilidade da inclusão desses alunos ser simplificada a um mero ato de tolerância, no qual o aspecto educativo é secundarizado.

Sob este prisma, o simples anúncio de acesso ao ensino regular para os alunos Público da Educação Especial-PEE não remete necessariamente a expansão de oportunidades educacionais, já que o conhecimento difundido, muitas vezes é amparado na repetição e na memorização dos conteúdos e/ou na ausência deles, que por sua vez contribui para a alienação desse sujeito, viabilizando mais a exclusão do que a inclusão, propagando dessa forma uma visão reducionista de ensino. Freire (1980) é um dos autores que socializou críticas a respeito da concepção do currículo tradicional, nos



apresentando o conceito de Educação Bancária caracterizado por esta perspectiva.

Nesta condição, é preciso notar os mecanismos de poder que permanecem implícitos nestas propostas curriculares que de certa forma ainda denunciam a exclusão deste segmento social, de modo que em seu contexto emergem barreiras práticas, culturais, econômicas etc, que inviabilizam a garantia de aprendizagem proposta por lei. Sacristán (2000) em seu estudo salienta:

Depois, temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção. O conteúdo que regula os aspectos estruturadores sobre os quais falamos tem o mesmo valor para todos? Frequentemente, temos de considerar que toda essa máquina reguladora, junto com seus conteúdos, tem de ser movida por alguém ou algo, ela precisa de energia para funcionar, um impulso ou motivo. (SACRISTÁN, 2000,p.23)

Nesse sentido, o currículo não pode ser considerado apenas como um documento impresso o qual apresenta os conteúdos prontos a serem passados para os aprendentes. O currículo reflete um complexo de relações sociais, econômicas etc. “É um campo de batalha de outras lutas” (APPLE,1986,1989,1996 apud SACRISTÁN, 2000, p. 29). Diante disto, ponderamos notadamente como o público da educação especial é marginalizado, haja vista que a maioria das práticas escolares direcionadas aos mesmos se apresentam muitas vezes como algo pronto e acabado e que não contempla a diversidade (PADILHA, 2007).

Em substituição a esses dogmas tradicionais, no qual remete uma prática pedagógica que desvaloriza a apreensão dos conceitos científicos a este educando, compreendemos que a educação do PAEE deve atribuir um valor de destaque ao conhecimento, condicionando-o para uma educação emancipatória. Em conformidade, Carvalho (2009), aponta a necessidade de se lutar pela garantia do acesso ao conhecimento, a fim de que, através destes os alunos possam se tornar atuantes na mudança de sua condição de marginalizados, e ainda, de oprimidos quando pertencentes às classes baixas.

Concebendo a prática escolar sob esta ótica, o conhecimento torna-se algo fulcral para instauração de uma nova realidade, no qual o educando estabeleça uma relação consciente com o meio que o cerca, e dessa forma supere as relações sociais que geram as desigualdades. Haja vista que o currículo se coloca como uma possibilidade de



controle social e em se tratando do PEE, diante da ausência de igualdade de condições, o acesso ao mesmo ainda é negado, mesmo que de forma velada, pois as possibilidades de acessibilidade ainda são mínimas posto que vem oprimindo as minorias sociais, negando suas diferenças e reproduzindo a exclusão dos segmentos desprivilegiados socialmente por conta de condições físicas, afetivas, culturais, políticas e econômicas do contexto escolar. Diante disto Padilha faz os seguintes questionamentos:

Quem determina a finalidade do que se ensina? Quem determina o que é importante saber? Quem deve saber mais? Ou quem deve saber apenas um pouquinho para não ficar semi-analfabeto? Ou se é analfabeto ou se é alfabetizado. Não há semi-gravidez, semi-pobreza, semi-escolas, semi-alfabetizado, sem-politizado. As questões continuam as mesmas: quem deve saber, o quê, para quê? Ter lugar na escola, não é apenas ter uma carteira, um uniforme, material escolar, merenda ou professor (mesmo que tudo isto faça parte da possibilidade de pertencer a uma escola). A questão é saber: quem tem lugar na escola, que lugar tem? Que tipo de relação vivencia? [...] É preciso uma tomada de decisão mais grave. Mais consciente, mais competente, mais criativa, mais comprometida politicamente com a classe popular. (PADILHA, 1999, p.10)

Corroborando com a autora, esse postulado de educação encontra-se revestido de um caráter ideológico no qual os conhecimentos negados/ocultados não demonstram condições de responder aos desafios da inclusão e muito menos promover as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento crítico. Desse modo, as orientações metodológicas que sustentam esta prática trazem uma visão de educação, de mundo, de sujeito e de sociedade, que busca a manutenção do modelo societal vigente, desqualificando o processo de aprendizagem do aluno, bem como estabelecendo a permanência de uma pedagogia ultrapassada, impedindo a formação de cidadãos críticos, para uma atuação consciente na sociedade.

Nesse sentido, para entender a implementação curricular, suas concepções e contradições se faz necessário uma reflexão sobre como se processa as práticas no cotidiano escolar, pois são estas que irão refletir através de seus métodos e técnicas de ensino-aprendizagem e avaliação as percepções de currículo e compreensão acerca do processo de escolarização do público em questão. Para Melo (2010, p.158), as práticas curriculares [...] são ações que envolvem a elaboração e a implementação do currículo



em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem).

Desse modo, pensar em uma prática pedagógica na perspectiva inclusiva, exige que o educador potencialize o interesse dos educandos através de práticas diversificadas, que oportunizem metodologias e estratégias mais amplas, para que os alunos, em diferentes estágios de desenvolvimento e estilos de aprendizagem, tenham acesso aos conteúdos. Mittler (2003, p. 145), apresenta aspectos que devem ser considerados para que se executem práticas inclusivas: “estabelecer desafios de aprendizagem compatíveis; responder à diversidade das necessidades de aprendizagem dos alunos; superar barreiras potenciais à aprendizagem e à avaliação.”.

Assim sendo, o currículo se materializa na sala de aula e no contexto da inclusão escolar é preciso identificar as diferenças e superar práticas arraigadas de uma padronização dos processos de ensino-aprendizagem que trazem uma visão homogênea de escolarização (CANDAUI, 2011).

Em contraposição a ideia de redução e/ou empobrecimento curricular para este público, vemos na acessibilidade curricular uma alternativa de viabilizar de fato o ingresso à escolarização, visto que esta amplia as oportunidades e possibilidades de construção de aprendizagem para todos os alunos, utilizando-se do currículo escolar como um ponto de partida para o enriquecimento pedagógico.

A ideia de — acessibilidade ao currículo — está relacionada com a manutenção de um currículo comum para todos que pode se tornar acessível por meio de práticas pedagógicas pensadas a partir de conceitos mais abrangentes de aprendizagem e de conhecimento. Tais práticas estariam direcionadas para contemplar as diferentes formas de acessar informações, interagir com o conhecimento e expressar o que se aprende. (CORREIA, 2016, p.154).

Nessa perspectiva, o direcionamento do trabalho pedagógico passa a ser firmada através das metodologias ativas que estende a oportunidade de participação, interação e de recursos que possibilitem seu acesso ao conhecimento e beneficia não apenas o aluno PEE mas a maioria dos estudantes, potencializando os procedimentos de ensino, aprendizagem e avaliação. Dessa forma, articular práticas de modo multicultural oportuniza a desconstrução de antigos estigmas e práticas pedagógicas excludentes e leva a repensar sobre as relações de poder existentes no currículo e nos seus mecanismos



utilizados na prática, possibilitando a desconstrução dos mesmos e a iniciativa de práticas que pense um currículo aberto às diferenças entendendo as limitações dos estudantes, porém desenvolvendo uma prática pedagógica que não seja orientada pelas impossibilidades (MAGALHÃES, 2011)

4 Considerações Finais

A atual conjectura social referência um modelo de ensino que oferece poucas possibilidades de se operacionalizar práticas que visem à concretude da inclusão. O processo pedagógico reflete traços excludentes que se manifestam das mais variadas maneiras, inviabilizando o crescimento pessoal e intelectual dos estudantes. As transformações advindas desta nova demanda não devem se limitar a estruturas arquitetônicas, mas envolver o currículo, avaliação e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade.

As práticas pedagógicas devem ser ressignificadas a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem de todos os discentes. De acordo com Booth e Ainscow (2002) a inclusão envolve dimensões políticas, culturais e práticas da escola, que trazem subjacente, uma visão de mundo e de sujeito padronizado e submisso a regras. Para incluir de fato devemos lutar para superar esta lógica, cuja tendência é homogeneizar.

Como visto, são muitos os desafios, mas também encontramos possibilidades. Articular nossas práticas de modo multicultural nos oportuniza a desconstrução de antigos estigmas e práticas pedagógicas excludentes e nos leva a repensar sobre as relações de poder existentes no currículo e nos seus mecanismos utilizados na prática, possibilitando a desconstrução dos mesmos e a iniciativa de práticas que vejam a inclusão escolar além de um espaço na escola.

Referências

BAYER, H. O. **Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.



BOOTH, T. & AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002

BUENO, J.G.S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** São Paulo: EDUC, 1993.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso: 03 jul. 2021

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.240-55, 2011.

CARVALHO, Alfredo Roberto de. **Inclusão social e as pessoas com deficiência: uma análise na perspectiva crítica.** Dissertação – (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009. 178 f.

CORREIA, G. B. **Deficiência. Conhecimento e aprendizagem:** Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, E.M. e MARCONI M. De A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 4.ed.rev.e amp. São Paulo: Atlas, 2001.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In:* MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (Org.) **Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente.** Brasília: Liber Livro, 2011.p.13-33.

MELO, S. C. **Inclusão em Educação: um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão, a partir de um caso de autismo.** 2010. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br>>. Acesso em: 16-set-2021.



MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. p. 39-67.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir. Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007- (Coleção educação contemporânea). p.93-120.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. “**Na escola tem lugar para quem é diferente?**” *Recriação*. Revista do Centro de Referência da Infância e Adolescência, Campo Grande (MS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 1999, vol.4, n.1, p.7-18.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O que significa o currículo? In SACRISTÁN, José Gimeno. (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.